

# Monatshefte

## für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY  
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VIII.

Dezember 1907.

Heft 10.

### The Subjunctive Mode in Elementary German Instruction.

By Prof. M. B. Evans, Ph. D., University of Wisconsin.

This paper is the result of several general discussions on the use and teaching of the subjunctive mode in German held by the "Wissenschaftliche Abteilung" of the "Germanistische Gesellschaft" of the University of Wisconsin.

On many points we disagreed, not only with the treatment of the mode in the numerous text-books at our disposal, but even among ourselves. Finally, what is submitted below was agreed upon as at present the most feasible manner of presenting this perplexing subject to elementary students.

It cannot be too definitely stated that our purpose was purely pedagogical; we tried to keep always before us the needs of the elementary student of German, whether in the four year High School course or during the first two years of the University.

In the hope that the results of our discussions might prove helpful to teachers of German elsewhere, it was decided to make them public.

We have taken our material wherever we could find it, but special indebtedness is due W. Wilmanns, *Deutsche Grammatik* (Dritte Abteilung: 1. Hälfte), Strassburg 1906, which was very freely used, and to Curme, *A Grammar of the German Language*, New York 1905.

Three modes are distinguished by the German verb—the indicative, the imperative and the subjunctive. Of these the indicative is the most common, but at the same time the most colorless. Imperative and subjunctive designate the statement of the verb as something subjective. The

indicative eliminates the subjective element; it has as mode merely negative significance. Imperative and subjunctive may then be regarded as subjective modes, but not with the same degree of truth may one speak of the indicative as the objective mode; it simply presents facts and is often used in statements which the speaker himself does not regard as true.

In choice literary language and in everyday speech there are also very distinct differences in the use of indicative and subjunctive. In the former the subjunctive is still usual in many cases where in the latter its place has been usurped by the indicative. In both the literary and, more rapidly, in the colloquial language, however, the subjunctive, especially the subjunctive of the present tense, is continually losing ground. For this reason one finds the subjunctive more frequently in the writings of the classical period (the age of Goethe and Schiller) than in the works of the more modern authors.

Then too, the use of the subjunctive varies materially in the different parts of Germany; and, because the subjective element is so pronounced, even with individuals from the same district the usage may not be identical. One may say that, on the whole, North Germany is less conservative in the use of the subjunctive than South Germany.

In such cases, therefore, where a difference in usage is allowed, the subjunctive is more regularly found in former periods than at present, in choice literary language than in colloquial language, in writers and speakers of the South than in those of the North.

What is here presented are simply the general principles which are practically everywhere recognized, where correct German is spoken.

#### I. THE USE OF THE SUBJUNCTIVE IN PRINCIPAL CLAUSES.

##### A. The Present Subjunctive in Principal Clauses.

###### 1. As a substitute for missing imperative forms.

The imperative normally expresses a command, which, however, is often weakened to a simple request. Compare: *Komm, sonst lass' ich dich allein!* and *O komm doch, sonst muss ich allein gehen!*

Consequently it is but natural that the imperative which has but two forms in modern German (the second person, singular and plural) should supply the missing forms from the subjunctive.

*Man mache Raum! — er nehme seine Weite!*

*Gehen wir! Es ist Zeit.*

*Gestatten die Herren!*

But it often happens that on account of the close relationship between the imperative and the optative (cf. 2 below) that the same clause may express either a command (imperative) or a wish (optative); e. g. an angry judge commanding a prisoner — *Nehmen Sie Platz!* — but a

gentleman addressing a lady — *Nehmen Sie Platz!* In such cases the decision as to the mode used depends upon the intonation or the context.

2. To express a wish.

a. In certain set phrases.

*Lang lebe der König!*

*Behüte Gott!*

To a certain extent this is a literary usage; colloquially a periphrasis with *mögen* is very common: *Möge das neue Jahr Ihnen viel Gutes bringen!*

b. As the mode of polite address; especially frequent in the third person plural.

*Seien Sie willkommen!*

*Erlauben Sie mir, dass . . . .*

No hard and fast line of distinction can be drawn between the clauses under this category and many of those under 1. above. Here might also be included:

*Gestatten die Herren!*

*Nehmen Sie Platz!*

*Gehen wir! Es ist Zeit.*

The intonation or the context must decide.

These too may be classed under the head of set phrases, but they belong more to the colloquial language than those under a. Here a periphrasis with *wollen* is frequent, which gives a greater degree of politeness to the request than the simple subjunctive: *Wollen die Herren Platz nehmen!*

B. The Preterite Subjunctive in Principal Clauses (*Modus Irrealis*).

1. To express unreality.

The preterite subjunctive in principal clauses most frequently expresses unreality, though not necessarily unreality pure and simple, but rather an unreality which is based upon the unreality of another idea.

*Einem artigeren Kinde gäbe ich ein Geschenk* (or, *würde ich . . . geben*).

I do not give the present, the child was not sufficiently well behaved.

Such sentences, which contain an unreal condition, are practically equivalent to the unreal conditional sentences (cf. II, B. 1). Exactly the same idea as in the above may be expressed: *Wenn das Kind artiger wäre, würde ich ihm ein Geschenk geben.*

The preterite subjunctive refers to present or future time; to express past time the pluperfect subjunctive must be used.

*Bei schönerem Wetter wäre ich gekommen.*

I did not come, the weather was not fine.

## 2. To express a wish.

Very frequently the preterite subjunctive is used to express a wish that has no immediate prospect of realization, or towards the realization of which the speaker can himself do nothing; i. e., a slight modification of the *modus irrealis*.

*Lebte er doch noch!*

*Käme er doch!*

*Stürbe er doch!*

As above, past time is also here denoted by the pluperfect subjunctive.

*Wäre er doch gekommen!*

Special attention should be paid to the use of *doch* in all the examples given, emphasizing as it does the idea of unreality; in place of this particle *nur* or *doch nur* are also used, though less frequently than *doch*.

At times this construction loses the element of unreality and is employed simply to express a wish. In these cases it is not to be distinguished from I. A. 2.

*Käme er bald!*

*Hätte er es gesehen!*

Unless, however, the connection or context very clearly and distinctly points to the contrary, a pluperfect subjunctive will always be felt as unreal.

Quite generally in everyday language periphrases are used with *mögen*, *können*, *wollen*.

*Ach! könnte ich ihn doch sehen!*

*Möchte er bald zur Besinnung kommen!*

Present time in wishes may also be denoted by the present subjunctive (cf. I. A. 2. above); past time, however, only by the pluperfect subjunctive.

## 3. The deliberative use of the preterite subjunctive.

To designate unreality is the first and foremost function of the preterite subjunctive, but it is also used to express deliberation or doubt.

*Wäre es möglich?*

*Könnte ich nicht mehr, wie ich wollte?*

*Du wärst so falsch gewesen?*

From this deliberative use of the preterite subjunctive there developed easily another—the use of the same mode in questions spoken with a certain careful or modest reserve.

*Tätest du mir wohl einen Gefallen?*

*Wäre es erlaubt, einzutreten?*

In periphrasis *möchte*, *könnte*, *sollte* are current; *dürfte* is especially frequent in modestly stated questions.

*Dürfte ich eintreten?*

Something akin to this deliberative use of the preterite subjunctive is also to be seen in such sentences as:

*Ueber den Berg wären wir! (Well, here we are at last over the mountain!)*

*Das wäre nun glücklich vollbracht! (Well, that's now successfully completed!)*

Here there is not the slightest hint of unreality, rather the exact opposite; a statement is made, the truth and reality of which is perfectly evident. The speaker, however, still has in mind the difficulties that have been overcome, the length of time that has elapsed,—in this way an element of deliberation is introduced which explains the use of the subjunctive.

## II. THE USE OF THE SUBJUNCTIVE IN SUBORDINATE CLAUSES.

### A. The Present Subjunctive in Subordinate Clauses.

The use of the present subjunctive in subordinate clauses is rare, save in indirect discourse (cf. C. below).

#### 1. In exceptive clauses.

The present subjunctive still occurs occasionally in poetry or somewhat archaic prose in exceptive clauses.

*Aber ein Mensch kann sich nichts nehmen, es werde ihm denn gegeben vom Himmel.*

But even here the preterite subjunctive is always possible, and preferable where the forms of the present indicative and subjunctive are identical.

*Die Nürnberger hängen keinen, sie hätten ihn denn.*

#### 2. In concessive clauses.

The present subjunctive may be used in subordinate clauses to concede or admit that something may be true, but the indicative of the main clause, on the other hand, affirms that in spite of this admission, the assertion of the main clause is to be maintained and defended.

*Der Berg sei noch so hoch, ich ersteige ihn.*

*Man kann es ihm nicht recht machen, was man auch tue.*

But in all such sentences periphrases with *mögen* and, less frequently, *können* (generally in the indicative) are quite commonly used.

*Der Berg mag noch so hoch sein, ich ersteige ihn.*

*Man kann es ihm nicht recht machen, was man auch tun mag.*

Or, even the indicative of the verb itself is permissible.

*Ist der Berg noch so hoch, ich ersteige ihn.*

*Man kann es ihm nicht recht machen, was man auch tut.*

### B. The Preterite Subjunctive in Subordinate Clauses.

#### 1. In unreal conditional sentences.

The main use of the preterite subjunctive in subordinate clauses is in unreal conditional sentences or conditions contrary to fact.

Referring to present or future time, the preterite subjunctive is used; referring to past time the pluperfect subjunctive.

*Wenn ich Zeit hätte, schriebe ich den Brief (würde ich ..... schreiben).*

*Wenn ich Zeit gehabt hätte, hätte ich den Brief geschrieben (würde ich ..... geschrieben haben).*

Usually both the main and the subordinate clause are in the subjunctive; but sometimes the preterite indicative, taking place of the pluperfect subjunctive, is used in either or both to express greater assurance or certainty.

*Mit diesem Pfeil durchschoss ich Euch, wenn ich mein liebes Kind getroffen hätte.*

*Kamst du nicht im rechten Augenblick, so war ich verloren.*

## 2. In subordinate clauses introduced by *als wenn* or *als ob*.

These are treated exactly as unreal conditions.

*Es schien, als ob der Mann gefallen wäre.*

The *ob* or *wenn* is frequently omitted, in which case the clause takes the inverted order.

*Es schien, als wäre der Mann gefallen.*

Occasionally present subjunctive forms occur here, though generally only in choice language, and with a slightly different shade of meaning.

*Es war ihm, als höre er den Nachtwächter in der Ferne die Stunde rufen.*

The use of the present lessens the degree of unreality—it was his belief that he heard the night-watchman calling the hour.

## C. Indirect Discourse.

Under this head indirect questions and clauses of purpose introduced by *dass* or *damit* will also be discussed, as the use of the subjunctive corresponds, at the present time, almost exactly in all three categories.

Indirect sentences are primarily sentences in which the words of another (or, of oneself, spoken at some other time) are given in the form of a report.

Direct: *Er sagte: „Es ist zu spät.“*

Indirect: *Er sagte, es sei zu spät.*

The characteristic signs of indirect discourse are changes in the person, the tense and the mode of the reported statement.

The change of person is determined according to the standpoint of the one making the report.

To a much less extent is this true of the changes in tense and mode.

## 1. Sequence of tenses.

This name, taken over from Latin grammar, may prove misleading to students who have already begun the study of Latin. It should be distinctly understood that sequence of tense in German does not to any extent agree with the rules of Latin grammar.

Of first importance for the determination of the tense to be used in the indirect sentence is the tense of the direct discourse.

Present or perfect, future or future perfect tenses of the direct discourse are preserved in the indirect wherever the corresponding forms are distinguished from the indicative; otherwise, the forms of the preterite or the pluperfect subjunctive, the present or past conditional are used.

**Direct:**

*Ich habe ein Buch*

*Ich werde kommen*

*Ich habe es getan*

*Ich werde es innerhalb einer*

*Woche getan haben*

— *Er sagte, er habe ein Buch.*

— *Er sagte, er werde kommen.*

— *Er sagte, er habe es getan.*

— *Er sagte, er werde es innerhalb einer*

*Woche getan haben.*

**Indirect:**

**But,**

*Wir haben ein Buch*

*Wir werden kommen*

*Wir haben es getan*

*Wir werden es innerhalb einer*

*Woche getan haben*

— *Sie sagten, sie hätten ein Buch.*

— *Sie sagten, sie würden kommen.*

— *Sie sagten, sie hätten es getan.*

— *Sie sagten, sie würden es innerhalb einer Woche getan haben.*

It should be stated that in actual practice much confusion exists between the two groups, very often, apparently even with increasing frequency, preterite or pluperfect subjunctive forms are used even when distinct subjunctive forms of the present and perfect exist. In his own composition work, however, the student should be advised in elementary German to hold closely to the rule as given above.

Preterite and pluperfect tenses of the direct discourse are changed to perfect or pluperfect subjunctive under the same conditions.

**Direct:**

*Ich tat es*

*Ich hatte es getan*

**Indirect:**

{ — *Er sagte, er habe es getan.*

**But,**

*Wir taten es*

*Wir hatten es getan*

{ — *Sie sagten, sie hätten es getan.*

That is, preterite, perfect and pluperfect indicatives of the direct discourse become identical in the indirect form. The time must be determined here by the context.

A present indicative of direct discourse with future significance is generally regarded in the indirect form as a future tense.

## Direct:

*Ich komme gleich — Er sagte, er werde gleich kommen.*

## 2. Mode.

The mode of indirect discourse depends:

- a. Upon the mode of the direct discourse.

A subjunctive in the direct discourse is of course always retained in the indirect.

## Direct:

*Ich wäre gern gegangen — Er sagte (or sagt), er wäre gern gegangen.*

For an imperative of the direct discourse a periphrasis with *sollen* or *mögen* is used.

## Direct:

*Gehen Sie schnell! — Er sagte (or sagt) mir, ich solle (or möge) schnell gehen.*

- b. Upon the tense of the verb introducing the indirect discourse.

aa. After a present tense of the main verb an indicative of the direct discourse is retained in the indirect.

## Direct:

*Es ist spät — Er sagt, dass es spät ist.*

*Sie ist hier — Er weiss, dass sie hier ist.*

*Er wird alt — Er fühlt, dass er alt wird.*

*Man beobachtet ihn — Er merkt, dass man ihn beobachtet.*

Even in statements which the speaker knows to be false the indicative should be retained after a present tense.

*Er gibt vor, dass er mich nicht gesehen hat.*

bb. After a past tense of the main verb the subjunctive, subject to the rules of sequence, is to be used, even when the subordinate clause states a definite fact.

*Er sagte, dass es spät sei.*

*Er wusste, dass sie hier sei.*

*Er fühlte, dass er alt werde.*

This statement of the use of the subjunctive mode in indirect discourse is in accordance with modern usage. The student will find many exceptions not only in classical prose and poetry, but also in choice literary language of today. For the sake of simplicity he should, however, in his own work keep closely to these simple rules.

## 3. Indirect questions.

The use of the subjunctive in indirect questions runs parallel to the use of the subjunctive in indirect discourse. After a present tense the indicative should be used, after a past the subjunctive, subject to the rules of sequence.

*Sie fragt, will wissen, weiss nicht, ob er zu Hause ist.*

*ob er gestern in der Stadt war.*

*ob er bald wieder kommt.*

*Sie fragte, wollte wissen, wusste nicht, ob er zu Hause sei.*

*ob er gestern in der Stadt gewesen sei.*

*ob er bald wieder komme (or kommen werde).*

#### 4. Purpose clauses with *dass* or *damit*.

Here, too, present usage tends to run parallel to the use of the subjunctive in indirect discourse. After a present tense the indicative is usual, after a past the subjunctive.

*Er bindet den Baum an, damit er gerade wächst.*

*Er band den Baum an, damit er gerade wachse.*

While this treatment of purpose clauses is recommended for elementary instruction, it should be stated, however, that the subjunctive after a present tense is not as infrequent here as in indirect discourse and indirect questions. The first example above may also appear as: *Er bindet den Baum an, damit er gerade wachse.*

Here, as generally, the indicative is more usual in everyday speech, the subjunctive in more choice language.

---

### **Statistisches zum gegenwärtigen Stande des deutschen Unterrichts an den amerikanischen Universitäten.**

---

Von Prof. E. C. Roedder, Ph. D., Staatsuniversität von Wisconsin.

---

Im Laufe der ersten Novemberwoche des Jahres versandte ich an eine Reihe unserer amerikanischen Universitäten einen Fragebogen mit der Bitte um zahlenmässige Angaben zum deutschen Unterricht, z. B. der Gesamtzahl der Eintragungen in der Abteilung, der Zahl der Studierenden in den ersten Jahrgängen, der Lehrkräfte u. dgl. Mit liebenswürdiger Bereitwilligkeit haben eine ganze Reihe Leiter der Abteilungen meinem Ersuchen entsprochen, manche mit ausführlichen Darstellungen der besonderen Verhältnisse an ihren Anstalten; allen sei für ihre Bemühungen an dieser Stelle herzlich gedankt. Im folgenden verzeichne ich tabellarisch die Ergebnisse der Umfrage. Dass sich aus solchen Aufstellungen kein genaues Bild gewinnen lässt, weiss ich sehr wohl; fehlen doch in meiner Liste mehrere der bedeutendsten Universitäten. Indessen sind von allen Teilen des Landes genug Antworten eingelaufen, eine annähernd richtige Gesamtanschauung zu ermöglichen.

Hocherfreulich ist zunächst die Feststellung, dass die Gesamtzahl der Eintragungen fürs Deutsche an den unten namentlich aufgeführten Anstalten über fünfzehntausend beträgt. Sie würde sich noch höher belaufen, wenn nicht an einzelnen Universitäten die sprachgeschichtlichen Kollegien anderen Abteilungen (besonders den englischen) einverleibt wären und anderwärts wieder gesonderte Professuren für Skandinavisch beständen, das meist mit dem Deutschen verbunden erscheint.

Schwierig ist die Berechnung, ein wie grosser Prozentsatz der Studierenden an den einzelnen Universitäten sich mit Deutsch befasst. An den meisten Anstalten werden sich nur für die ersten beiden Jahre des deutschen Lehrganges Zahl der Schüler und Zahl der Eintragungen entsprechen. Für die vorgerückten Kurse dagegen wird man kaum mit der Annahme fehlgehen, dass die meisten Studenten, die Deutsch als Wahlfach betreiben, deren jeweils zwei und mehr belegen. Hierin nun herrscht an den verschiedenen Schulen die grösste Mannigfaltigkeit, und die Berechnung kann nur unbestimmte Näherungswerte ergeben. Im vorliegenden Falle wäre eine bestimmte Angabe um so bedenklicher, als mir für die Gesamtziffer der Studierenden jeder einzelnen Anstalt nur in den wenigsten Fällen die neuesten amtlichen Angaben zur Verfügung standen; die betreffende Spalte unten gibt die Zahl für 1905. Trotzdem nun sehr wohl infolge des im ganzen Lande ziemlich gleichmässigen AnwachSENS der Besuchsziffer diese Zahlen zu Grunde gelegt werden könnten, wage ich keine Prozentsätze zu geben und überlasse die Berechnung für jeden einzelnen Fall dem Leser. Nur soviel sei vermerkt, dass sich die Sätze zwischen sechs und etwa fünfundvierzig Prozent bewegen, in der Mehrzahl der Fälle zwischen fünfundzwanzig bis fünfunddreissig.

Auch die Angaben über die Zahl der vorgeschrittenen Kurse sind mit Vorsicht zu benützen, da hier die weitgehendste Verschiedenheit herrscht und fast an allen Anstalten Semester- (bezw. Trimester- und Quartal-) und Jahreskurse nebeneinander hergehen. Dasselbe gilt für die Anzahl der an den einzelnen Schulen tätigen Lehrkräfte; die eine Anstalt beschäftigt nur solche, die ihre ganze Zeit dem Lehrberufe widmen, die andere neben diesen auch Assistenten, „associates”, Stipendiaten (fellows) mit Lehrauftrag, die etwa ein bis drei Viertel ihrer Zeit ihrer Lehrtätigkeit und die übrige Zeit den Studien zur Erwerbung des Magister- oder Doktorgrades obliegen. Genaue Angaben in diesen Punkten dürften die Tabelle allzusehr zersplittern und unübersichtlich machen.

Als günstig darf der Umstand angesehen werden, dass im Verhältnis zur Gesamtzahl die Belegziffer in den unteren Klassen sich allmählich vermindert, und dass einige Anstalten, z. B. Johns Hopkins und Pennsylvania, die Anfängerkurse bis auf einen verschwindenden Rest haben völlig fallen lassen können. Es steht zu hoffen, dass ihr Beispiel nach

und nach überall Nachahmung findet; der Anfangsunterricht in den modernen Kultursprachen gehört nicht in Universität und College, sondern in die Sekundärschule, wo nicht noch früher damit begonnen werden kann. — Wenig erfreulich ist das starke Überwiegen der weiblichen Studierenden in den höheren Kursen an den Anstalten, die ihre Tore beiden Geschlechtern in gleicher Weise öffnen; wird doch mancherorts ein Verhältnis der Männer zu den Frauen von 1 zu 9 als günstig betrachtet, und kann es vorkommen, dass den Vorträgen über Goethes Faust neben zwanzig und mehr Mägdelein nur ein Jüngling lauscht! Immerhin aber hüte man sich vor Verallgemeinerungen dieses Prozentsatzes; er gilt keineswegs für sämtliche koedukationale Anstalten, und die meisten Schulen im Osten sind ja nur den Männern geöffnet.

Auch über die Blüte der deutschen Vereine und Klubs, die an so vielen Universitäten bestehen, hat man allen Grund sich zu freuen. Sie einzeln zu würdigen ist hier nicht der Ort; dazu sind sie zu verschiedenartig. Alle aber verfolgen den schönen Zweck der Pflege des Deutschen und der Erweiterung der Kenntnis des Deutschtums bei zwanglosem geselligen Verkehr; Musik — das deutsche Lied — und dramatische Aufführungen spielen dabei eine grosse Rolle; so hat eine Anstalt (Cornell) in den letzten zwei Jahren wohlgelungene Darstellungen von Freytags „Journalisten“ und Mosers „Bibliothekar“ bieten können und bereitet eben jetzt eine solche von Meyer-Försters „Alt-Heidelberg“ vor; an einer andern soll Lessings „Minna von Barnhelm“ in Szene gehen. Häufig bestehen neben den geselligen Vereinen noch wissenschaftliche, mit ähnlichen Zielen wie die wissenschaftlichen akademischen Vereine der deutschen Hochschulen.

Auf eine Darlegung der Bibliotheksverhältnisse sowie der besonderen Vergünstigungen, die mehrere deutsche Abteilungen durch feste Zuweisung von Jahresstipendien, Preisen u. dgl. geniessen, muss leider hier verzichtet werden, so interessant auch die Untersuchung wäre.

Ein Wort zur Erklärung der Zahlenverhältnisse im Süden: Hier spielt aus geschichtlichen Gründen das Französische noch immer eine weit wichtigere Rolle als das Deutsche und wird im Verhältnis zu diesem wie 2 (oder  $2\frac{1}{2}$ ):1 belegt. Als Kuriosum sei verzeichnet, dass die Catholic University of America (Washington, D. C.), mit 754 Studenten überhaupt keine deutsche Abteilung aufweist; energische Versuche, eine solche zu schaffen, wurden seinerzeit von dem Theologieprofessor Mgr. Schröder gemacht, führten aber nur zur Verdrängung des verdienstvollen Gelehrten aus der akademischen Körperschaft.

Ich gebe nunmehr mein Zahlenmaterial. Spalte I nach dem Namen der Anstalt gibt die Gesamtbesuchsziffer im Jahre 1905; II die Gesamt-

ziffer der Lehrer; III die Zahl der speziell am deutschen Unterricht beteiligten Lehrer; IV die Gesamtzahl der Eintragungen im Deutschen im laufenden akademischen Jahre (1907/08) bzw. im Vorjahr (1906/07); V die Zahl der Besucher in den Anfängerkursen in denselben Jahren; VI die Zahl der Studierenden in den Kursen des zweiten Jahres; VII die Anzahl der Kurse in allen folgenden Jahren zusammengekommen; unter VIII besagt ein m (monatlich), hm (halbmonatlich) oder w (wöchentlich) die Art der Zusammenkunft des deutschen Vereins, die Zahl den Durchschnittsbesuch. Die Aufzählung erfolgt alphabetisch, nach den in akademischen Kreisen üblichen Benennungen, so dass z. B. die University of Nebraska nicht unter U, sondern unter N zu suchen ist.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Boston University . . . . .	1324	148	2	420; —	72; 65	98; 84	6	w; 30
University of California . . . . .	3294	262	10	830; 750	222; 223	186; 205	24	w, hm; 10-30
University of Chicago . . . . .	4598	400	10	1286; —	425; —	352; —	35	w; 75
Univ. of Cincinnati . . . . .	963	155	4	316; 273	67; 65	109; 66	14	m; 25
Univ. of Colorado . . . . .	750	102	3	307; —	63; —	106; —	4	—
Cornell University . . . . .	3841	441	6	472; 465	96; 81	82; 97	24	hm; 70
Geo. Washington Univ.. . . . .	1500	182	3	100; —	32; —	47; —	4	—
Harvard University . . . . .	5283	601	13	—; 1121	386; —	240; —	33	hm; 30
Univ. of Idaho . . . . .	376	28	3	77; 111	22; 32	33; 37	3	hm; 12
Univ. of Illinois . . . . .	3872	402	10	742; 595	285; 277	228; 183	20	hm; 25
Univ. of Indiana . . . . .	1538	70	6	591; 511	187; 163	257; 210	6	hm; 25
State Univ. of Iowa. . . . .	1560	130	6	601; 529	199; 181	196; 162	24	w; 15
Johns Hopkins Univ.... . . . .	746	168	5	82; 80	8; 7	24; 22	11	—
Miami University . . . . .	724	29	2	211; 208	75; 75	73; 37	8	hm; 25
Univ. of Minnesota . . . . .	4000	290	7	1069; 1011	198; 196	161; 151	16	m; —
Univ. of Missouri . . . . .	1892	149	4	380; 345	191; 167	107; 86	9	hm; 30
Univ. of Nebraska . . . . .	2728	172	8	660; 625	233; 197	221; 226	15	3 w; 20
New York University . . . . .	2524	286	3	283; —	35; —	70; —	9	m; 10
Univ. of N. Carolina . . . . .	667	68	3	183; 173	130; 94	42; 65	4	w; 15
Northwestern Univ. . . . .	3843	276	6	479; 432	90; 70	156; 141	10	m; 50
Ohio State Univ. . . . .	1910	140	5	506; 484	210; 212	180; 167	12	hm; 20
Univ. of Oregon . . . . .	506	80	2	195; 145	81; 47	50; 45	7	—
Univ. of Pennsylvania. . . . .	3350	345	8	1134; 991	16; 25	—	13	hm; 15
Univ. of S. Carolina. . . . .	300	17	2	72; 68	45; 40	17; 15	3	—
Univ. of Texas . . . . .	1486	113	4	500; 450	195; 130	120; 96	9	hm; 30
Vanderbilt University . . . . .	800	105	2	—; 123	48; —	59; —	2	—
Univ. of Vermont . . . . .	541	69	2	—; 175	80; —	50; —	2	m; 35
Univ. of Washington . . . . .	932	61	4	391; 280	88; 82	120; 113	10	hm; 40
Univ. of Wisconsin . . . . .	3342	257	18	1498; 1385	191; 143	457; 433	40	hm; 100
Yale University, and Sheffield Scientific School.	3239	359	6	505; 526	74; 82	153; 186	9	hm; 50

**Ist die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache vom Lehrer des Deutschen zu fordern?** Die in den ersten Novembertagen zu Milwaukee abgehaltene Jahreskonvention des Lehrerbundes von Wisconsin war insofern für uns von besonderer Wichtigkeit, als bei ihr zum erstenmal eine Sektionsversammlung der Lehrer des Deutschen vor gesehen war. Herr Leo Stern, Assistenzsuperintendent und Leiter des deutschen Unterrichts der Schulen Milwaukees, hatte die Vorbereitung und Leitung der Versammlung übernommen, und es war ihm gelungen, ein anregendes Programm zusammenzustellen und auch für die einzelnen Nummern desselben geeignete Vertreter zu gewinnen, so dass die zahlreich erschienenen Teilnehmer sicherlich aus den gehaltenen Vorträgen und dem darauffolgenden Meinungsaustausch Anregung für ihre Tagesarbeit erhalten haben werden.

Eine Frage führte hauptsächlich zu einer regen Diskussion. Unter den Forderungen, welche Herr John Eiselmeier in seinem Vortrage: *The Training of the Teacher of German* \* — stellte, war die, dass der zukünftige Lehrer des Deutschen den mündlichen Gebrauch des Deutschen sich aneignen müsse. Hierüber nun gingen die Ansichten der Anwesenden weit auseinander. Während die einen nachdrücklich diese Forderung unterstützten, erhob sich bei anderen, namentlich den Vertretern der Mittel- und Hochschulen, ebenso energischer Widerspruch. Nicht das sei das Ziel, dass die Schüler zum Sprechen gebracht würden, was sich ja doch nur auf einige Phrasen beschränken würde, sondern dass sie in den Geist der Sprache eingeführt werden, dass sie mit der deutschen Literatur vertraut werden und dadurch deutsches Leben, überhaupt deutsche Eigenart kennen und schätzen lernen... Das gesprochene Wort ist die Grundbedingung für einen erfolgreichen Unterricht in der zu erlernenden Fremdsprache; nur mit Hilfe desselben können die auch von den Gegnern angestrebten Ziele erreicht werden, so sagte die andere Seite.

Die Frage, die hier plötzlich in den Brennpunkt trat, ist eine der wichtigsten für den fremdsprachlichen Unterricht. Sie ist in Deutschland, Frankreich und England immer und immer wieder besprochen worden. Wenn wir auch dort jetzt noch solche finden, die die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache nicht unbedingt von dem Lehrer derselben fordern, so beantwortet die öffentliche Meinung — und dies tritt auch in der Praxis zutage — diese Frage in bejahendem Sinne, und gegenwärtig verlangt man diese Fertigkeit nicht nur vom Lehrer, sondern stellt sie auch als eines der zu erreichenden Ziele im Unterrichte hin.

---

\* Der Vortrag wird in einer der nächsten Nummern des neuen Jahrganges zum Abdruck gelangen.

Es kann hier nicht unsere Absicht sein, mit einigen Worten diese Frage abzufertigen. Dass unsere Zeitschrift sich unter allen Umständen auf die Seite Herrn Eiselmeiers in seiner Forderung stellt, dürfte den Lesern bekannt sein. Andererseits erkennen wir aber auch die Schwierigkeiten an, die der Erfüllung der Forderung entgegenstehen und verstehen die Stellung der Gegner zu würdigen.

*Den Bedingungen des deutschsprachlichen Unterrichts in diesem Lande nachzuforschen, das Für und Wider der Forderung zu beleuchten, eventuell Mittel zur Erlangung der Fertigkeit im mündlichen Ausdruck zu finden, — dazu stellen wir die Spalten der „Monatshefte“ unseren Lesern zur Verfügung, und wir würden uns freuen, wenn diese sich möglichst zahlreich an der Besprechung der Frage beteiligen wollten. Es gibt keine Frage, die im fremdsprachlichen Unterricht von grösserer Bedeutung wäre, als die hiermit aufgeworfene.*

M. G.

### **Unterm Weihnachtsbaum.**

Nun lasst uns froh die Reihen schliessen  
Und andachtsvoll die Hände falten!  
Mein Herz soll eure Herzen grüssen  
Und Friede in dem Hause walten. —  
Wir wollen heute Weihnacht feiern!

Sollt' Kummer dir die Seele drücken,  
Des Lebens Last den Sinn verdunkeln,  
So schau in kindlichem Entzücken  
In dieses Baumes Lichterfunkeln,  
Und lass uns heute Weihnacht feiern!

Stehst du auf weitem Erdenrunde  
Allein, in stilem Dichversenken,  
Schliess' auf dein Herz! In dieser Stunde  
Wirst deiner Lieben du gedenken,  
Mit ihnen heute Weihnacht feiern.

Spürst du es, wie durch unsre Mitte  
Der Glaube froh und kraftvoll schreitet,  
Erhobnen Arms mit sicherem Tritte  
Dich zu des Lebens Höhen leitet!  
Der Glaube will heut Weihnacht feiern!

Siehst du es, wie mit hellem Auge  
Die Hoffnung hoheitsvoll dich grüsset,  
Wie sie mit lebensfrohem Hauche  
Des bangen Zweiflers Stirne küsst!  
Die Hoffnung will heut Weihnacht feiern!

Fühlst du es, wie mit Engelsblicken  
Frau Liebe sich ins Herz dir schleicht,  
Wie sie in seligem Entzücken  
Selbstsucht aus deiner Seele scheuchet!  
Die Liebe will heut Weihnacht feiern!

So lasst die drei ins Herz uns ziehen  
In wunderfreudigem Geniessen! —  
Hell wird's in uns wie Kerzen glühen,  
Der Geist der Liebe wird uns grüssen  
Und heute mit uns Weihnacht feiern.

S.-P.

---

*Wintersegen.*

---

Nun greift der Nordwind in die starren Saiten  
Der Wipfelharfen, die zum Himmel ragen.  
In schauerlichen Tönen hörst du klagen  
Das alte Lied vergangner Herrlichkeiten.  
Dahin ist längst des Sommers reiches Leben,  
Bald wird der weiche Vorhang niederschweben,  
Und Winterstille durch die Räume schreiten.

Das ist die Zeit der Sammlung der Gedanken.  
Nicht ruh'los drängt das Herz mehr in die Ferne.  
Froh kehrst du heim im Abendglanz der Sterne  
In deine trauten, heimatlichen Schranken.  
Dann wird am warmen Herd, wenn's draussen wettert,  
Im Buche der Erinnerung geblättert,  
Indes an Deck' und Wand die Lichter schwanken.

Adolf Klinger.

**Ist Deutsch eine Weltsprache?** Über diese Frage schreibt Jakob Brodbeck-Arbenz aus Zollikon-Zürich in dem Maihefte der „Zeitschrift des Allg. Deutschen Sprachvereins“ folgendes:

Man darf unter dem Ausdruck Weltsprache nicht etwa eine Sprache verstehen, die in der ganzen Welt Geltung hätte, und mit der man überall ohne wesentliches Hindernis auskäme. Eine solche Sprache hat es nie gegeben, sie besteht heute noch nicht, und sie ist auch kaum zu erwarten. Wie sich der einzelne oder eine Familie oder eine Gegend aufarbeitet, um später wieder von der erreichten Höhe zu sinken oder überholt zu werden, ebenso geht es, das lehrt die Weltgeschichte, jedem Volke und seiner Sprache. Auch diese vermag nur eine begrenzte Bedeutung zu erlangen; nie wird sie die ganze Welt beherrschen, nie überall bekannt sein. Weltsprache kann daher bloss eine Sprache bedeuten, die sich, sei es durch die Macht oder Verbreitung eines Volkes, sei es durch dessen Verkehr und Bildung, eine solche Bekanntheit erworben hat, dass sie als Vermittlungssprache zwischen Angehörigen wenigstens einiger fremder Völker dient. Zuweilen überleben solche Weltsprachen, so die lateinische, auf Jahrhunderte hinaus ihre Völker.

Wie beschränkt indessen der Wert sogar einer Weltsprache ist, geht aus dem Beispiel hervor, dass die meisten Engländer in ihrem Englisch, heute doch der hervorragendsten Handels- und Verkehrssprache, schon in Calais, dem ihnen zunächst liegenden grossen Verkehrspunkte des europäischen Festlandes, mit dem französischen Eisenbahnschaffner nicht mehr reden können. Und doch spricht auch dieser eine Weltsprache. Ferner mag in Österreich-Ungarn, das von der französischen Sprachgrenze immerhin nicht allzu ferne liegt, noch so mancher Gasthof einen französischen Namen tragen oder dem Gaste eine (meist falsch geschriebene) französische Speisekarte darbieten, der Franzose wird im Lande der Kämpfe gegen das Deutschtum selbst in den Gasthäusern, geschweige denn im übrigen Verkehr, ohne einige Kenntnis der deutschen Sprache kaum durchkommen. Ein bisschen Tschechisch, Madjarisch oder Kroatisch wäre ihm da zumeist nützlicher als Französisch.

**Ist nun das Deutsche auch eine Weltsprache?** Ich denke, die Frage ist anstandlos zu bejahen, so oft das auch bezweifelt oder angefochten wird.

Da haben wir vorerst ein zusammenhängendes grosses deutsches Sprachgebiet. Vom Alpenkamm und von der Nähe des Adriatischen Meeres bis zum Strand der Nord- und Ostsee, von den belgischen Ardennen bis Memel und hinein nach Ungarn herrscht das Deutsche. Grosses deutsche Sprachinseln, oft grösser als ein mittlerer Schweizerkanton und bewohnt und bebaut von den Nachkommen alter deutscher Ansiedler, liegen ferner zu Hunderten ausgestreut in slowenisches, kroatisches, mad-

jarisches, rumänisches, ruthenisches, slowakisches, tschechisches, polnisches, lettisches, russisches und anderes Sprachgebiet. Ähnlich verhält es sich in Nord- und Südamerika, wo Millionen Deutsche wohnen, auch Tausende von Negern deutsch sprechen. Im ganzen besteht die deutsche Bevölkerung der Erde aus 84 Millionen Seelen, während Englisch als Muttersprache von ungefähr 125 Millionen, Französisch aber nur von etwa 44 Millionen Menschen geredet wird. Dabei bleibt sich die Bevölkerung Frankreichs in den letzten Jahrzehnten fast gleich, die des deutschen Reiches aber nimmt jährlich um 700 bis 800,000 Einwohner zu.

Auch in Handel und Verkehr steigt die Bedeutung unserer Sprache mächtig. Gewerbe und Ausfuhrhandel Deutschlands haben sich seit 1871 ausserordentlich entwickelt, und damit ist auch der Wert der deutschen Sprache gestiegen, denn die Welt wird heute vom Verkehr beherrscht. Das Deutsche Reich steht jetzt im Welthandel an zweiter Stelle, unmittelbar hinter England und noch vor den so gewaltigen und tätigen Vereinigten Staaten von Amerika. Entsprechend hat sich auch die deutsche Handelsflotte vermehrt; ebenso wird auf die Stärkung der Seemacht hingearbeitet. Neben dem Deutschen Reich kommen im Welthandel für die deutsche Sprache in Betracht: das zum grossen Teil deutschsprachige Österreich und die Schweiz, dann auch teilweise Nordamerika. Ausser im Verkehr zwischen den vorwiegend deutschsprachigen Ländern dient Deutsch als Vermittlungssprache namentlich im Aussenhandel Ungarns, Russlands, Hollands und ganz Skandinaviens; in Belgien, in Rumänien, auf der Balkanhalbinsel und in Kleinasien macht es grosse Fortschritte. Eine Menge über die ganze Erde zerstreuter reichsdeutscher, deutsch-schweizerischer und anderer Handelshäuser gebraucht vielfach ebenfalls Deutsch als eine der wichtigsten Geschäftssprachen. Als im Jahre 1905 die von allen Ecken und Enden der Welt herbeigeströmten Juden, ein Handelsvolk ersten Ranges, ihren Zionistenkongress in Basel abhielten, erwählten sie Deutsch zur Verhandlungssprache. Das „Schweizerische Kaufmännische Zentralblatt“, das die vielen offenen Plätze veröffentlicht, die das Stellenvermittlungsamt des Kaufmännischen Vereins im In- und Ausland zu besetzen hat, bezeichnet die Kenntnis der deutschen Sprache fast stets als eine Hauptbedingung für die Bewerber.

Auch in der Wissenschaft hat deutsche Gelehrsamkeit unserer Muttersprache eine machtvolle Stellung verschafft, wohl die erste unter den lebenden Sprachen überhaupt; es gibt ja kaum ein wichtigeres Werk mehr, das nicht entweder gleich deutsch erschien oder doch sofort ins Deutsche übersetzt würde. Der fremde Gelehrte, der Deutsch versteht, überschaut demnach mit dieser Sprache alle wichtigeren Vorgänge in seinem Fache. Russische Gelehrte haben schon vorgeschlagen, dass man Deutsch als Weltsprache für die Chemie bestimme.

Dem Buche „Der deutsche Buchhandel und seine Abnehmer“ von Dr. Theodor Petermann in Dresden entnehme ich auch sehr wertvolle vergleichende Angaben über den Weltbuchhandel. Darnach steht das Deutsche Reich, von Österreich und der Schweiz ganz abgesehen, im Wert der Ein- und Ausfuhr weit vor Frankreich, England und den Vereinigten Staaten von Amerika. Mit der Anzahl der Verlagswerke verhält es sich ähnlich. Es erschienen z. B. im Jahre 1901: 25,331 deutsche, aber nur 10,133 französische und zusammen 13,184 englische und nordamerikanische Werke. Zählt man bloss die Bücher der sog. Fakultätswissenschaften (Theologie, Staats- und Rechtswissenschaft, Heilkunde), so weist Deutsch 6240, Französisch 3092 und Englisch (England und Nordamerika zusammen 1979 Werke auf. Daraus geht klar hervor, dass Deutschland zur Zeit der Mittelpunkt des Weltbuchhandels ist und dass auf der Welt am meisten deutsche Bücher gedruckt und daher wohl auch gelesen werden.

In richtiger Würdigung dieser Umstände hat denn auch ein grosser Teil der ausländischen höheren Schulen Deutsch als Pflichtfach eingeführt; mancherorts steht es als Fremdsprache an erster Stelle, noch vor Englisch und Französisch. Namentlich die Vereinigten Staaten von Amerika, Chile, Argentinien, Japan und Frankreich schenken heutzutage — wenn auch nicht stets aus Liebe — unserer Sprache grosse Aufmerksamkeit, von den germanischen Staaten Holland, Dänemark, Schweden und Norwegen gar nicht zu sprechen. Da wird an Hochschulen oft ohne weiteres deutsch gelesen. Der Däne schreibt dem Serben, der Russe dem Holländer, der Madjare dem Amerikaner in der Regel deutsch. Im russisch-japanischen Kriege konnten sich die Berichter auch der französischen Zeitungen mit den japanischen Offizieren fast nur auf englisch oder deutsch verständigen. Es darf daher ohne Überhebung behauptet werden: **Deutsch ist eine Weltsprache.**

### **Neujahsläuten.**

Wenn wiederum der Monde Lauf vollbracht,  
Und wieder hallt aus erztem Glockenmunde  
Der tausendstimm'ge Sang der Mitternacht:

Ein Abschiedsgruss so mancher Freudenstunde,  
Ein Lebewohl dem ausgeklungenen Jahr,  
Das manches Glück gebracht — und manche Wunde . . .

Still sinnend überschaun wir dann, was war.  
Vor unsre Seele tritt, im Neujahrsläuten,  
Was uns entchwunden ist auf immerdar.

So vieles, das wir zu bekennen scheutet  
In unsers Herzens innern Werdegang —  
So vieles, dessen wir mit Stolz uns freuten:

Noch einmal wacht es auf im Glockensang  
Und mahnt und ruft und will uns vorwärts drängen,  
Kühn zu vollbringen, was seither misslang.

Verheissend rauscht aus diesen Abschiedsklängen  
Ein Hoffnungsgruss: Willkommen, neue Zeit!  
Du wirst die Fesseln lösen, die uns engen!

Heil jedem Jahr, das neue Kräfte bringt  
Und neuen Gotteschutz und neuen Segen:  
Heil uns, wenn uns der Chor der Glocken singt:

In edlem Wettstreit wollen wir uns regen,  
Und Hand in Hand, ein jeder voll und ganz,  
Die b e s t e K r a f t in unser Schaffen legen!

Alice Freiin von Gaudy.

---

### Berichte und Notizen.

---

#### I. Konvention des Lehrerverbandes von Wisconsin.

---

Von **C. B. Straube**, Public Schools, Milwaukee.

---

Die diesjährige Konvention des Wisconsiner Lehrerverbandes war in bezug auf die Stärke des Besuchs die grösste und erfolgreichste, die bis jetzt hier getagt hat; zirka 6,000 Lehrer und Lehrerinnen nahmen an derselben teil. Die gutbesuchten Versammlungen und Konferenzen, in welchen den Ausführungen der Redner mit gespannter Aufmerksamkeit gefolgt wurde, zeugten von dem allseitigen Interesse der Lehrerschaft für die Erörterung wichtiger Schulfragen, ein Interesse, das in vielen Fällen zur Begisterung stieg. Was wir besonders lobenswert an den Verhandlungen der Vereinigung fanden, war das mutige und furchtlose Auftreten der Lehrer, die männhafte Verteidigung ihrer Rechte und die freie Art und Weise, in welcher sie gerechte Kritik über alles übtet, das ihre Interessen oder die Interessen der Schulen zu gefährden droht.

Es war ein glücklicher Einfall, die Zeit der Tagung zu ändern und die Konvention statt in der Weihnachtswöche fernerhin in den ersten Tagen des Novembers abzuhalten; denn der Besuch hat sich genau verdoppelt.

Die Thematik, die in den Hauptversammlungen zur Besprechung gelangten, waren:

- a) die Umgestaltung unseres Familienlebens und unserer gesamten sozialen Verhältnisse und die der Schule daraus neu erwachsenden Pflichten;
- b) die Kleinkindererziehung und was in dieser Hinsicht von den Kindergärten geleistet wird;
- c) die Lage der „Landschullehrer“ und die Nachteile, unter welchen die ländlichen Schulen leiden.

Über das erste Thema sprach Prof. G. P. Vincent von der Chicagoer Universität im optimistischen Sinne und betonte besonders, dass infolge unserer modernen industriellen Verhältnisse eine Neugestaltung der Gesellschaft, insbesondere des Familienlebens, eingetreten ist und noch vor sich geht, die es erheischt, dass die Schule und die gesamte Erziehung sich ihr anpasse. Der Schule werden beispielsweise durch den immer mehr abnehmenden intimen Familienverkehr neue Pflichten auferlegt, die wir als Lehrer, ob wir wollen oder nicht, einfach zu erfüllen haben. Wir müssen deshalb Handfertigkeits-, Koch- und Turnunterricht erteilen; ja, wir müssen die Kinder sogar inbezug auf rein gesellschaftliche Pflichten belehren, wie Gastfreundschaft, Einfachheit Anspruchslosigkeit und guten Geschmack, Eigenschaften, die man ehemals in der Familie den Kindern einprägte. An Prof. Vincents Ausführungen schlossen sich die wohldurchdachten Vorträge des Prof. Ross von unserer Staatsuniversität und des Staatssuperintendenten C. P. Cary, die beide das Sezierungssystem an die wunden Stellen unserer sozialen Zustände legten und erbarmungslos die Übelstände unseres modernen Lebens kritisierten, unter denen unsere Schulen nur allzuoft zu leiden haben. Prof. Ross behauptete, der Schule allein falle es jetzt zu, den Charakter der Jugend zu bilden; denn der Einfluss der Kirche und der Sonntagsschule, ja, selbst der Familie, sei im Schwinden begriffen. „Wenn wir den uns anvertrauten Zöglingen im Alter von 14 bis zu 17 Jahren Selbstbeherrschung, Vorsicht und eine vernünftige Lebensweise lehren anstatt trockene Bücherweisheit, die ihnen keine Richtschnur im späteren Leben sein kann, so würden wir weniger „faddists“ und Fanatiker aller Art in Amerika haben“, erklärte der Redner.

Supt. Cary sprach über den verderblichen Einfluss der Kinderarbeit, der übermässigen geistigen Anstrengung unserer Schulkinder, die eine Nervosität und gesundheitsschädliche Anspannung ihrer Kräfte erzeugt, die schliesslich Dyspepsie und körperliche Schwäche zur Folge hat, und über das Aussterben des anglo-amerikanischen Geschlechts. Er wies darauf hin, dass wir nicht weniger als 2,000,000 kinderlose Ehe zu verzeichnen haben und 2½ Millionen Kinder unter 16 Jahren, die in Fabriken, Kohlenminen und auf den Farmen dem Broterwerb nachgehen. Der Verwüstung der geistigen und körperlichen Kräfte unserer zukünftigen Bürger sollte durch die Gründung von Gewerbeschulen gesteuert werden, und inbezug auf unsere Schuljugend, durch eine vernünftigere Lebensweise. „Gebt den Kindern mehr Gelegenheit, in der frischen Luft zu tummeln; gebt ihnen mehr kräftige Nahrung und weniger „cake“ und „candy“, mehr Spiele im Freien und weniger „parties“ in den überheizten Wohnungen, und ihr werdet ein gesünderes, kräftigeres Geschlecht erziehen“, schloss Herr Cary.

Die misslichen Zustände, die in unseren ländlichen Schulen Wisconsins bestehen, wurden von Prof. Patzer treffend beleuchtet. Die Hauptschuld an dem mangelhaften Schulwesen in diesen Distrikten misst Herr Patzer der ungentigen-

den Schulinspektion und Aufsicht zu. Eine County-Superintendent hat durchschnittlich die Tätigkeit von 136 Lehrern und 4,250 Schülern zu überwachen und dabei ein Gebiet von 700 Quadratmeilen zu bereisen. Der Staat bezahlt für die Beaufsichtigung dieser „Landschulen“ jährlich \$71,000, der Schulbesuch beläuft sich auf 320,000; die Stadt Milwaukee bezahlt für die Beaufsichtigung des Unterrichts \$130,000 pro Jahr, bei einem Schulbesuch von nur 39,000. Herr Patzer schlug vor, dass man in Zukunft den County-Superintendenten ernenne und die Stelle somit von der Politik befreie, ihm ein angemessenes Gehalt zahle und sein Bureau in telephonische Verbindung mit einer jeden Schule in seinem Gebiet setze. Von anderer Seite wurde jedoch darauf hingewiesen, dass man in allererster Linie den Lehrern dieser Schulen ein höheres Gehalt zahlen müsse, um bessere Lehrkräfte zu bekommen, die dann schon die Schulen heben würden.

Als auswärtige Gäste waren die folgenden als Vortragsredner zugegen: Prof. G. P. Vincent und Fr. Amalie Tofer aus Chicago; Herr Fassett Cotton, Staatssupt., und E. B. Bryan aus Indiana; Fr. Alice W. Cooley, Schriftstellerin, aus N. Dakota, und Dr. J. W. Redway aus New York. Der Vortrag des letzteren über den rationalen Unterricht in der Geographie war eine höchst interessante und anregende Besprechung dieses Gegenstandes.

Einen zeitgemäßen Vortrag hielt unser Supt. C. G. Pearse über den zu Ehren von Carl Schurz zu gründenden Lehrstuhl an unserer Staatsuniversität.

Von besonderem Interesse für die Lehrer des Deutschen war die zum ersten Male auf dieser Konvention abgehaltene „German Conference“. Dieselbe fand Freitag, den 8. November, nachmittags im Rathaus statt und war, was den Besuch sowie die Beteiligung an den zur Diskussion gelangten Fragen anbetrifft, ein unbedingter Erfolg. Wir versprechen uns viel von diesen Konferenzen für die Zukunft des deutschen Unterrichts und sind überzeugt, dass jeder einzelne der sich daran beteiligenden Lehrer einen Gewinn davon tragen wird. Findet doch hier ein Austausch der Ansichten und Erfahrungen der auf den verschiedenen Stufen des Sprachunterrichts tätigen Lehrkräfte statt: von der Volksschule bis zur Universität!

Die drei Referate, die auf dieser ersten Konferenz geliefert wurden, behandelten den deutschen Unterricht a) in den unteren Klassen der Volksschule — Referent Fr. Emilie Rieger, Milwaukee; b) den Wert der Übersetzung in den Hochschulen — Referent Fr. Ella Esch, Sparta; c) die Ausbildung des Lehrers der deutschen Sprache — Referent Herr John Eiselmeier, N. D. A. Lehrerseminar, Milwaukee. Die sich anschliessende allgemeine Besprechung der Vorträge war eine höchst lebhafte und anregende. Aus ihr erhellt, dass man nur dann einen Erfolg durch den Unterricht im Deutschen, sowie überhaupt in den modernen Sprachen erziele, wenn man mit dem Sprechen, und zwar so früh als möglich anfange; dass man aber auf unseren Hochschulen, in welchen die Zöglinge erst die letzten zwei Jahre deutschen Unterricht treiben, und dieser häufig von Angloamerikanern erteilt wird, nicht die Schüler zum mündlichen Gebrauch der Sprache bringen könne, da ja in vielen Fällen der Lehrer selbst nicht flüssig deutsch sprechen kann. Der Wert der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische und umgekehrt wurde allgemein verworfen, sowie auch die immer noch stark vorherrschende Ansicht, dass unsere Muttersprache rein aus kulturellen Zwecken in den Schulen gepflegt werden sollte. Ferner ergab die Diskussion, dass die Lehrer des Deutschen in unseren kleineren Städten unter wesentlich anderen Verhältnissen wirken als wir in Milwaukee, dass in mancher sog. deutschen Stunde kein Wort deutsch gesprochen wird.

**II. Die Jahreskonvention der N. E. A.**

Von **Val. Buehner**, High School, San Jose, Cal.

Die „National Education Association of the United States“ hielt vom 8. bis 12. Juli ihre fünfzigste Sitzung in Los Angeles im Staate Californien ab. Wie man sieht, ist der Name etwas verändert; früher lautete er „National Educational Association“. Die Körperschaft liess sich vom Kongress der Vereinigten Staaten in dessen letzter Sitzung inkorporieren und nahm eine neue Verfassung an, die in Los Angeles einstimmig gutgeheissen wurde. Im vorigen Jahre war San Francisco als Ort der Konvention bestimmt gewesen, aber da diese Stadt zur Unzeit von Erdbeben und Feuer heimgesucht wurde, so musste die Versammlung ausfallen. Der Staat Californien hat einen guten Namen wegen seiner Gastlichkeit, und so war auch in Los Angeles nichts unterlassen worden, um den Aufenthalt der Besucher so angenehm wie möglich zu machen. Die Zahl der Besucher war gross, man schätzt sie auf achtzehntausend. Über zehntausend schrieben sich als Mitglieder ein. Californien allein führte der Vereinigung über fünftausend Mitglieder zu, die grösste Anzahl, die je ein Staat liefert hat. Für die Bewirtung und Unterhaltung dieser Masse war im grossen Stile gesorgt. Ausflüge in die interessante Umgebung und zu den Sehenswürdigkeiten des Staates waren reichlich vorgesehen. Auch die Versammlungen selbst boten außer den Vorträgen manchen vorzüglichen Genuss, besonders in musikalischer Hinsicht. Zu erwähnen sind die Gesangsvorträge der vereinigten deutschen Gesangvereine, mit Herrn H. Schoenfeld als Dirigenten, die solche alten klassischen Volkslieder wie „der Tag des Herrn“, „in einem kühlen Grunde“ und Koschats „Verlassen“ vortrugen. Außerdem erwies sich die berühmte Sopransängerin Ellen Beach Yaw, deren wunderbare hohe Stimme die Bewunderung der Welt erregt hat, als eine solche Attraktion, dass an ihrem Abend das grosse Auditorium die Menge nur zur Hälfte fassen konnte, die sie hören wollte.

Aber dies ist bei einer solchen Konvention eigentlich nur Beiwerk, die Haupt-sache bilden doch die Vorträge und die neuen Ideen, die den Fortschritt bezeichnen, der stets gemacht werden sollte. Was die Konvention in dieser Hinsicht leistete, lässt sich am besten aus den Fragen ersehen, die in den gehaltenen Vorträgen zur Behandlung gelangten. Aus Mangel an Raum können leider nur die Titel der Hauptvorträge wiedergegeben werden:

President's address — How can the School Aid the Peace Movement? —  
Nathan C. Schaeffer, State Superintendent of Pennsylvania.

Report on Educational Progress during the Past Two Years — Mrs. Ella Flogg Young, Principal Chicago Normal School.

The Economic Value of Education — President W. O. Thompson, of Ohio University.

Shall Teachers' Salaries be Graded on Merit or by the Clock — E. G. Cooley, Sup't. of City Schools, Chicago.

Teachers' Pensions and Annuities — Chas. H. Keyes, Supervisor of Schools, Hartford, Conn.

School for Defectives in Connection with the Public Schools — C. G. Pearse, Superintendent of Schools, Milwaukee.

A Significant Lack of Educational Terminology — Professor John Adams, of University College, London, England.

"Call Nothing Common" — Benjamin Ide Wheeler, University of California.

Ausser diesen allgemeinen Vorträgen waren Vorkehrungen getroffen für ein Kindergarten-Departement, Elementarschulen, Mittelschulen, Hochschulen oder Universitäten, Normalschulen, Handfertigkeitsunterricht, Kunstschulen, Musikunterricht, Handelsschulen, „Child Study“, Naturwissenschaften, physische Erziehung, Administration, Bibliotheken, Spezialerziehung. Ein Departement für Sprachunterricht war leider nicht vorgesehen, auch nicht in den Sitzungen für Mittelschulen. In letzteren wurde in Verbindung mit den Hochschulen und Normalschulen das Thema diskutiert: The Preparation of High School Teachers, und es wurde die Ansicht ausgesprochen, dass Lehrer an Mittelschulen eine bessere pädagogische Ausbildung als bisher erhalten müssen.

In der Prinzipienerklärung, die gegen den Schluss der Konvention aufgestellt wurde, sind besonders folgende Punkte hervorzuheben: Der Wunsch wird ausgesprochen, dass die Lehrergehälter aufgebessert werden sollten; Handwerks- und Handelserziehung sollten allgemein eingeführt werden; die Erziehung sollte sich nicht auf ein paar Elementarfächer beschränken, sondern sollte eine Bildung auf breiter Basis bieten; die Schreibweise englischer Wörter sollte vereinfacht werden; geheime Schülerverbindungen in Schulen unter dem Grade von Universitäten sollten unterdrückt werden; der Lehrer sollte materiellen Gewinn nicht oben anstellen, sondern sollte in selbstlosem Dienst seine Befriedigung finden. Das letztere ist ein Hieb gegen die Lehrerverbindungen im Geiste von Gewerbevereinen, die sich in einigen Städten gebildet haben. Charakteristisch war auch in dieser Hinsicht die Wahl des neuen Präsidenten, Sup't. E. G. Cooley von Chicago. Man hatte erwartet, dass die Führerin der Teachers' Federation von Chicago, Miss Margaret Haley, versuchen würde, seine Erwählung zu verhindern, aber es stellte sich heraus, dass diese gefürchtete Dame gar nicht anwesend war, und der Superintendent, der sich der Federation entschieden entgegengestellt hatte, wurde einstimmig zum Präsidenten gewählt.

Die Konvention im Jahre 1908 wird voraussichtlich in Cleveland, Ohio, stattfinden.

### III. Umschau.

**Fichte - Feier im Lehrerseminar.** Donnerstag den 5. Dezember hielt Professor Julius Goebel von der Universität Harvard unter den Auspizien des deutschamerikanischen Lehrerseminars im Turnsaale der Anstalt einen Vortrag über Fichte. Hundert Jahre sind verflossen, seit der grosse Philosoph durch seine denkwürdigen „Reden an die deutsche Nation“ das deutsche Volk für den Kampf um die höchsten ethischen Güter entflammte, die eine Nation besitzt. Aus diesem bewegten Hintergrunde schöpfte Professor Goebel. Was er aber schilderte, war nicht lediglich Vergangenheit, die für uns nur historisches Interesse hat, es war reale Gegenwart. Es war eine Rede in sich, nicht im deutschen Vaterlande und nicht unmittelbar für dieses gehalten, und doch von ähnlicher Gesinnung getragen wie die Reden Fichtes.

Sie galt den Deutschen in Amerika. Kein offener Gegner bedrängt, kein tapferlechzender Tyrann unterdrückt sie; und doch erliegen sie nach und nach einem Feinde, der um so mehr zu fürchten ist, als er nur im Geheimen und unauffällig zu wirken scheint. Dieser Feind ist die Gleichgültigkeit, mit der die Deutschen in diesem Lande das heilige Gut ihrer Sprache aufgeben. Was die deutsche Sprache in ihrer Fülle und Schönheit, in ihrer unbegrenzten Ausdrucksfähigkeit und Bildlichkeit bedeutet, das entwickelte Professor Goebel in seiner frei gehaltenen, in ihrer Form vollendeten, in ihrem Ausdruck warm empfundenen Rede.

**Normalschule zu Oshkosh.** J. A. Keith ist als Nachfolger des verstorbenen Rufus H. Halsey zum Präsidenten der Normalschule von Oshkosh

gewählt worden. Herr Keith kommt von der Staatsnormalschule in Normal, Ill., wo er als Abteilungsvorstand fungierte. Er graduierte auch von dieser Anstalt und bezog dann die Universität Harvard, wo er 1900 sein Meisterdiplom erhielt. Dann lehrte er an der Normalschule und an der Northern Illinois Normal School zu De Kalb. Er ist 38 Jahre alt und zeigt die besten Anlagen, ein erfolgreicher Leiter oben genannter Anstalt zu werden.

**Gegen die „Fraternities“.** Die Stadt Washington hat die sogenannten „Fraternities“ an den Schulen durch die Annahme folgender Regel ausgeschlossen:

Es sollen unter den Schülern als solchen keinerlei Organisationen gestattet sein, mit Ausnahme von musikalischen, literarischen und athletischen Vereinigungen, deren Mitgliedschaft offen sein und deren Vorstand zu gleichen Teilen aus Lehrern und Schülern bestehen soll. Seniorverbindungen in Hochschulen können gestattet werden auf eine schriftliche Erlaubnis des Schulsuperintendenten hin, der hiervon der Erziehungsbehörde Meldung zu machen hat.

**Gegen Koedukation.** Präsident Hamilton vom Tufts College verurteilt in seinem Jahresbericht die Koedukation. Er prophezeit, dass alle Anstalten in Neuengland, wo die beiden Geschlechter in denselben Räumen unterrichtet werden, schliesslich zu Frauenschulen werden würden.

„Der durchschnittliche junge Mann“, sagt Dr. Hamilton, „wird keine Koedukations-Anstalt mehr besuchen. Er fühlt sich nicht zu Hause mit Frauen in demselben Klassenzimmer. Ich glaube nicht, dass das Tufts College die Erziehung von Frauen aufgeben wird, wohl aber, dass Frauen künftighin getrennt unterrichtet werden.“

**Eine Komödie der Irrungen.** Aus Pittsburg wird über eine solche folgendermassen berichtet: Halbert Knightlinger und Albert Knightlinger sind Zwillinge im Alter von 13 Jahren und einander so ähnlich, dass die Lehrerin sie nicht auseinanderhalten kann. Beide sind ausgesprochene Freunde von allerlei Streichen, und da jeder die Schuld auf den andern schiebt, so ist es oft vorgekommen, dass der Unschuldige für den Schuldigen büßen musste.

Die Lehrerin, Fräulein Carrie Singer in der Soho-Schule, beging den Irrtum so oft, dass sie sich schliesslich an den Prinzipal, Professor John A. Hollinger, wendete. Dieser fand den Ausweg,

beide durchzuprügeln, was jedenfalls die Gewissheit in sich schloss, dass der Schuldige die gebührende Tracht erhalte. Nun hat er sich auf eine Anklage der in ihren Perlen gekränkten Mutter, Frau Mary Knightlinger, wegen tätlichen Angriffes vor Gericht zu verantworten.

Auf das Urteil des Salomo, der in Pittsburg zu Gericht sitzt, sind wir sehr begierig.

**Staatsuniversität von Oklahoma.** Die Staatsuniversität des jüngsten Staates der Union, welche vor 16 Jahren mit einer dürren Prairiefäche als Campus, einem aus ungehauenen Steinen zusammengefügten Hause als Lehrgebäude und einer Fakultät von drei Mitgliedern begann, hat das laufende Jahr mit mehr als 1000 Studenten und einem Lehrkörper von 40 bewährten Erziehern eröffnet. Der Universitätsgrund umfasst 700 Acker, der wohlgepflegte Campus trägt acht hübsche Gebäude.

**Eine nachahmenswerte Idee.** In „Klein-Italien“, einer Ferienschule in Chicago, erzielte eine Lehrerin grosse Erfolge, indem sie die Kinder Musikstücke aus älteren italienischen Opern singen liess: Die Kinder singen mit einer Freude und Unmittelbarkeit, welche die gewöhnliche Schulummusik in ihnen nicht zu erwecken vermag. Unter den Fenstern aber stehen die Mütter, voll Entzückten, ihre Kinder hier in der neuen Welt jene Lieder vorzutragen zu hören, die für sie selbst einen so kostbaren Teil ihres Lebens in der alten Welt bildeten.

Dieses Beispiel, Kinder italienischer Abkunft mit den Tönemeistern ihrer Nation bekannt zu machen, führte einen Musiklehrer, der in einer meist von böhmischen Kindern besuchten Ferienschule unterrichtete, dahin, sie böhmische Volkslieder zu lehren. Auch hier führte das Unternehmen zu einem glücklichen Resultate. Die Leiter von Ferienschulen in allen grossen Städten würden gut daran tun, ähnliche Pläne für die musikalische Erziehung ihrer Zöglinge durchzuführen. Es liegt in den meisten Kindern der Fremdgeborenen eine undefinierbare eingeborene Liebe für die Musik ihrer Voreltern. Indem man dieser Liebe in den Räumen, wo „die Amerikaner gemacht werden“, Rechnung trägt, schafft man eine Zahl begeisterter Musikliebhaber, welche späterhin dahin wirken werden, dass der musikalische Geschmack in diesem Lande ein höheres Niveau erreicht.

O. B.

## Bücherschau.

### I. Zeitschriftenschau.

*Die Neueren Sprachen* (ed. Wilhelm Vietor, Marburg a. L., Elwert), Band XV, Heft 2 (Mai 1907), pp. 82—94: G. Steinmüller-Würzburg, Augenblicklicher Stand der neusprachlichen Reformbewegungen. (Vortrag, gehalten auf dem 12. Deutschen Neuphilologentag in München vom 4.—8. Juni 1906.)

Der Vortragende zählt zunächst auf, was die Reform an positiven Ergebnissen aufzuweisen hat: 1. Sie hat Leben und heilsame Anregung in die Lehrerwelt gebracht; 2. eine gründliche phonetische Schulung sowie bessere praktische Ausbildung der Neuphilologen gefördert; 3. die Grammatik auf das wirklich Notwendige beschränkt; 4. Umgestaltung und Verbesserung der Lesebücher veranlasst; 5. die Einseitigkeit der Her- und Hinübersetzung eingedämmt; 6. den Unterricht durch Diktat, Umformung, Frage- und Antwortspiel belebt; 7. eine bessere Auswahl der Schriftstellerlektüre hervorgerufen; 8. eine stärkere Betonung der gesprochenen Sprache durchgesetzt. Dagegen hat die Praxis im Laufe der Zeit von den ursprünglichen Forderungen der Reform abgelehnt: 1. den ausschliesslich induktiven Betrieb und die Geringschätzung der Grammatik; 2. das ideale Ziel der Sprechfertigkeit; 3. die vollständige Ausschaltung der Muttersprache, und in Verbindung damit, 4. den Ausschluss der Herübersetzung und 5. den Ausschluss der Hinübersetzung. Eben für diese Übersetzung in die Fremdsprache bricht der Vortrag eine Lanze; sie müsse wieder gepflegt werden, doch in bescheidenerem Umfange als früher.

— — — ebd., pp. 94—106: Karl Breul, *The Use of the Phonograph in the Teaching of Modern Languages*. (Vortrag, gehalten in Cambridge, England, am 13. August 1906.)

Tritt sehr warm für den Gebrauch des Phonographen im Sprachunterricht ein, berücksichtigt aber meines Erachtens die auch den besten Systemen anhaftenden Mängel und Fehlerquellen gerade für den ersten Ausspracheunterricht nicht genügend.

— — — Heft 5 (August), pp. 316—319: Vogel-Perleberg, Ein neues Lesebuch.

Gemeint ist der Phonograph, für den der Verfasser überzeugt eintritt. Seine Ausführungen decken sich zum Teil mit denen Breuls (s. o.).

— — — ebd., pp. 257—270, und Heft 6 (September), pp. 337—350: H. Büttner-Elberfeld, *Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht*.

Überzeugter Anhänger der Reform strengster Richtung. Die soweit erschienenen Kapitel behandeln 1. das sogenannte „Denken in der Fremdsprache“, 2. den grammatischen Lehrgang.

*Educational Review* (ed. Nicholas Murray Butler, New York), vol. 34, number 2 (September, 1907), pp. 157—174: Rudolf Tombo, Sr., *Reform of German Spelling*.

Gibt einen bequemen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der deutschen Rechtschreibung in drei Perioden: vor Luther (alt- und mittelhochdeutsche Zeit), Luther bis Jacob Grimm, Grimm bis zu den Raumerschen Vorschlägen, der Putkammerschen Orthographie und den durch die orthographische Konferenz 1902 eingeführten Änderungen, und schliesst mit einem Aus-

blick auf die voraussichtliche zukünftige Ausgestaltung der Schreibung. In die geschichtlichen Bemerkungen haben sich einige Unrichtigkeiten eingeschlichen. — Ein Teil der Abhandlung ist einem scharfen Angriff auf die sogenannte deutsche Druckschrift, die Fraktur, gewidmet. Die enggezogenen Grenzen der Zeitschriftenschau verbieten mir ein näheres Eingehen auf diese Frage; doch behalte ich mir einen besonderen Aufsatz darüber in einer späteren Nummer der Monatshefte vor. Einstweilen sei indessen soviel gesagt, dass die Verteidiger der Fraktur diese nicht lediglich aus dem Grunde, dass sie nationales Sondereigentum sei, beibehalten sehen wollen; auch sei auf die treffenden Ausführungen Professor Dr. A. Kirschmanns („Zur Rechtfertigung der deutschen Schrift“) in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1902, Zweiter Halbjahrsband, Nr. 171, S. 197—199, eindrücklich verwiesen.

*The School Review (University of Chicago Press), vol. 15, number 7 (September, 1907), pp. 508—512: Edward O. Sisson, University of Washington, Reading versus Translating.*

Zeigt, dass die reine Übersetzungsmethode den Schüler nie in den Geist einer fremden Sprache und Literatur einführen kann. Scharf lässt dies der paradox klingende erste Satz der Arbeit erkennen: "I have elsewhere maintained that the study of the classical languages forms a positive bar to real acquaintance with classical literature." Die sehr gesunden Anschauungen des Verfassers über die Psychologie der Spracherlernung hat bereits der früh verstorbene Felix Franke in einer der bedeutsamsten Schriften der Reformbewegung („Die praktische Spracherlernung“, Leipzig, Reisland, 1890) vertreten; auch verweise ich auf die Darlegungen Professor Skinners, die eines unserer nächsten Hefte bringen wird.

— — — — *ib., pp. 513—534: Professor C. H. Grandgent, Harvard University, Is Modern Language Teaching a Failure? (Address before the Joint Session of the Classical and Modern Language Conferences at Ann Arbor, Mich., March 28, 1907.)*<sup>1</sup>

Die von Lesern der neueren Sprachen so häufig geführten Klagen über unzureichende Vorbereitung ihrer Schüler in den nächst niederen Klassen stehen nicht allein; die Lehrer des Englischen und der Geschichte z. B. erheben dieselben Vorwürfe gegen ihre Vorgänger im Lehramte. Ziemlich allgemein wird zugegeben, dass der junge Amerikaner in seiner Schulbildung durchschnittlich um ein bis zwei Jahre hinter seinem deutschen Altersgenossen zurücksteht. Der Grund für diese auffallende Erscheinung ist natürlich nicht etwa geringere Intelligenz des amerikanischen Schulkindes. Vier Ursachen gibt der Vortragende an: Erstens laxe Disziplin und das übliche System der Schulverwaltung, das auf tatsächliche Autonomie der Schuljugend hinausläuft. Zweitens, während der junge Europäer von vornherein seine Schulbildung als treffliches Rüstzeug für den seiner wartenden scharfen Kampf ums Dasein auffasst, sieht der Knabe hierzulande, dass er durch Fleiss nichts weiter gewinnt, da ihm sein Diplom ohnehin gewiss ist, und legt sich die Lebensgeschichte so vieler grossen und erfolgreichen Männer seines Landes dahin aus, dass der Vorteil fleissigen Schulstudiums ein schönes Märchen sei. Drittens verlangt man vom Lehrer in Deutschland und Frankreich eine weit

---

<sup>1</sup> Sonderabzüge dieses ungemein anregenden und wertvollen Vortrages sind, soweit der Vorrat reicht, von Mr. Louis P. Jocelyn, Secretary Michigan Schoolmasters' Club, South Division St., Ann Arbor, Mich., unentgeltlich zu beziehen.

bessere wissenschaftliche und praktische Ausbildung; vom Neusprachler speziell fordert man mindestens einjährigen Aufenthalt im Ausland.<sup>2</sup> Viertens lassen die schlimmen Erfahrungen, die der junge Amerikaner mit der launenhaften Orthographie seiner Muttersprache macht, kein festes Vertrauen zu eigenen Schlüssen in anderen Schulfächern aufkommen.<sup>3</sup>

Selten klagen die Lehrer der klassischen Sprachen und der Mathematik über mangelhafte Vorbereitung ihrer Schüler, und allgemein, z. B. auch in den Naturwissenschaften, gilt eine gründliche Vorbildung in diesen Fächern als beste Vorbereitung zum weiteren Studium auf verwandten wie auch weit abseits liegenden Gebieten. Die Gründe können nun nicht in den alten Sprachen an sich liegen, sondern sie sind zu suchen einmal in der Rolle, die die klassischen Sprachen seit Jahrhunderten in unserem ganzen Geistesleben spielen, und in der Ehrfurcht, die man ihnen darum entgegenbringt; demgegenüber ist aber die Anziehungskraft, die einer neueren Sprache als etwas Lebendem innenwohnt, nicht zu unterschätzen. Dann kommt den alten Sprachen gerade die übertriebene Ansicht von ihrer grossen Schwierigkeit zugute, während die neueren, vorab das Französische, für „leicht“ gelten.<sup>4</sup> Tatsächlich dürfte das Gegenteil der Fall sein und das Französische die schwierigste Sprache.<sup>5</sup> Dazu kommt, dass die grammatischen und lexikalischen Hilfsmittel für den Lehrgang in den klassischen Sprachen fast durchweg vollkommener sind als die für Deutsch und Französisch. Ferner herrscht — bei der Jugend des neusprachlichen Studiums leicht begreiflich — keine Einheitlichkeit in Zweck und Ziel des neusprachlichen Unterrichts; ganz verwerflich ist das Nützlichkeitsprinzip, dem man so oft begegnet; das Endziel muss kulturell sein, und die neueren Sprachen sollen und müssen heute die alten in allem ersetzen, was diese geleistet haben, da sie ja die alten aus ihrer Vorzugsstellung verdrängen. Endlich herrscht auf neusprachlichem Gebiet keine Einheitlichkeit der Methode wie im altsprachlichen Lehrgang, der sich auf die gesammelten Erfahrungen von Jahrhunderten aufbaut und langsam, aber sicher weiterschreitet. Die verschiedenartigsten Methoden stehen sich gegenüber; alle aber haben das gemeinsam, dass sie viel zu rasch gehen. So mangelt es meist zu Anfang schon

<sup>2</sup> Was Professor Grandgent an dieser Stelle über die Hungerlöhne der europäischen Lehrer bemerkt, entspricht kaum mehr den jetzigen Verhältnissen, wenigstens für Deutschland. Im Vergleich zu seinem deutschen Kollegen schneidet der amerikanische Lehrer heute finanziell keineswegs glänzend ab.

<sup>3</sup> Um die Stichhaltigkeit dieser letzten Ausführung — an der ich persönlich nicht im mindesten zweifle — zu erproben, wäre es eigentlich notwendig, die in den ersten drei Punkten von den unsrern so stark abweichenden Schulverhältnisse in Grossbritannien zum Vergleich heranzuziehen.

<sup>4</sup> Liegt aber die grössere allgemeine Tüchtigkeit der vorwiegend in den alten Sprachen vorgebildeten Schüler und Studenten nicht zum grossen Tell eben darin begründet, dass Latein und Griechisch für so schwierig gelten und deshalb von vornherein nur mehr begabte Schüler sich diesem Studium zuwenden oder von andern dazu veranlasst werden? Wenigstens liegen hier im Westen die Dinge so.

<sup>5</sup> Ich bin mir nicht ganz gwiss, ob Professor Grandgent das als relativ oder absolut hinstellen will. Im letzteren Falle müsste ich entschieden widersprechen. Es gibt keine Sprache, die an sich schwieriger wäre als irgend eine andere, und hat nie eine solche gegeben.

an der hier doppelt gebotenen Aufsicht; Hausaufgaben werden bereits in den ersten Stunden gestellt; der Lehrer lehrt zu wenig und hört zu viel ab; bei der Vorbereitung auf Übersetzungsaufgaben ist der Schüler oft nicht genügend mit den wirklichen Bedeutungen der englischen Wörter in den Vokabularen vertraut. Vor allem aber müssen bei einem wirklich gedeihlichen Sprachunterricht von Anfang an sämtliche Ausspracheschwierigkeiten überwunden werden, und erst wenn uns langjährige Erfahrung im neusprachlichen Unterricht, der von dieser sicheren Grundlage aufwärts streben muss, zu Gebote steht, werden wir die im Titel gestellte Frage endgültig beantworten können.

University of Wisconsin.

**Edwin C. Roeder.**

### I. Bücherbesprechungen.

- I. **German Lesson Grammar**, fachheit, Klarheit und Leichtigkeit mir A German Grammar in Progressive Lessons. By Edward S. Joynes, with coöperation of E. C. Wesselhoeft. VII + 397 Seiten. \$1.20.
- II. **A German Grammar for Schools and Colleges**. By Francis K. Ball. VII + 256 Seiten. 90c.
- Diese neuen Lehrbücher, beide im Verlage von D. C. Heath & Co. erschienen, sind bei aller Verschiedenheit der äusseren Form einander in Methode und Anlage recht ähnlich. Es sind sehr brauchbare, sorgfältig durchdachte und sauber ausgearbeitete Bücher, deren bestbekannten Verfassern reiche Erfahrung zu Gebote steht. Fleiss und bewunderungswürdige Lehrtüchtigkeit spricht aus jeder Seite, und doch ist man fast versucht zu sagen, dass der Vorteil langjähriger Facharbeit fast zum Nachteil — zu allzugrossem Konservativismus — umgeschlagen ist. Sinner ist gerade bei der Herausgabe von Lehrbüchern Konservativismus zu loben; doch gibt es heute schon so viele, in Einzelheiten glänzend durchgeführte deutsche Grammatiken alten Stils in Amerika, dass man bei einem neuen Buche gleicher Art unwillkürlich fragt: „Cui bono?“ — Der Autor des erstgenannten Buches versucht denn auch dieser Frage in den ersten Worten seiner Einleitung zuvorzukommen: „The only possible apology for a new German Grammar, at this day, is the attempt to present in simpler, clearer, easier form—that is, for learning and teaching—the essential and commonplace facts and principles of the language. This, then, is the cause and the aim of the present book.“ — So axiomatisch wahr das klingen mag, so gestehe ich doch, dass in blosser Ein-
- A heute keine raison d'être für eine neue deutsche Grammatik mehr zu liegen scheint, denn dieses Ziel ist schon durch mehrere Bücher, unter denen ich Vos' Essentials of German in erster Linie nennen möchte, in nahezu idealer Weise erreicht; auch Ball's German Grammar steht in diesem Punkte vielleicht noch über Joynes. Das soll noch lange kein Vorwurf sein; ich glaube, dass die „Lesson Grammar“ sehr wohl neben, zum Teil sogar über den genannten Werken ihren Platz behaupten kann; aber nicht wegen „simplicity, clearness and ease“ ihrer Regeln, sondern wegen ihrer rühmenswerten relativen Vollständigkeit, besonders in syntaktischen Punkten, obgleich der Verfasser dies mit den Worten von sich weist: „The question, what is 'essential'—or how much a grammar for learners should contain—is one on which general agreement is perhaps impossible .... it is unreasonable to demand that a grammar for school or college should include every detail.“ Auch habe ich mit Vergnügen hervor, dass manche Kapitel eine überraschende Konzinnität — fast möchte ich sagen: pädagogische Eleganz — zeigen, so z. B. die „General Review“ der Nominaldeklination. Im allgemeinen aber ist die Fassung der Regeln derart, dass sich das Buch weit mehr für colleges als für high schools empfehlen dürfte, wenngleich sein Vorgänger, Joynes-Meissners Grammatik, sich so grosser Popularität in Mittelschulen erfreut. — Für high schools ist nun Ball in mancher Hinsicht ein bewunderungswürdiges Buch: die Schärfe und Knappeit der Regelgebung ist unübertrefflich, die Anordnung des Druckes (jede Lektion umfasst genau zwei korrespondierende Seiten) bietet manche

pädagogische Vorteile, und für ausbauende Wiederholungen ist durch einen ausgezeichneten Anhang wohl vorgesorgt; auch typographisch ist in geschickter Weise alles geschehen, um die Regeln klar hervortreten zu lassen — alles ... oder zu viel? Ich wage keine Entscheidung, möchte aber die Frage aufwerfen: Was ist pädagogisch besser — Regeln in klarstem, auffälligstem Drucke stets vor Augen zu haben, während sie durch die Beispiele der gegenüberstehenden Seite eingefügt werden; oder aber (was in sehr wenigen amerikanischen Grammatiken geschieht), Übungen und Regeln räumlich streng zu trennen; die erstere Methode erleichtert dem Schüler die Arbeit, macht sie aber mechanischer; die letztere bedeutet eine Erschwerung, aber auch einen Zwang zu leidlich selbständiger Arbeit.

Immerhin — beide Bücher sind gut, sehr gut. Nur, um zurückzugeifen, sind sie ausgezeichnete Vertreter eines alten Typus, nämlich der streng deduktiven Grammatik. In der deduktiven Methode aber gibt es schon genug vorzügliche Werke, sodass man bei allem Lobe das Warum der Herausgabe nicht ganz versteht. Dass es so wenige induktive Grammatiken des Deutschen in Amerika gibt, ist umso mehr zu bedauern, wenn man erwägt, dass diese Art den Lehrer viel weniger in die Schranken einer bestimmten Methode bannt; wenn ein Lehrer z. B. eine der Grammatiken von Spanhoofd, Collar oder Becker benutzt, so bleibt es ihm ja unbenommen, die Theorie der Praxis vorangehen zu lassen, falls die deduktive Methode, die ja auch ihre Vorzüge hat, seiner Eigenart und den vorliegenden Verhältnissen besser entspricht; ungemein schwer aber, gelegentlich fast unmöglich ist es, die Praxis voranzustellen und die Theorie aus ihr abzuleiten, falls man ein deduktives Lehrbuch benötigt; wer diese Herkulesarbeit einmal versucht hat, wird meine Behauptung gewiss zugeben.

Hierin also, in der strikten Anlehnung an die alte Methode, stehen beide Bücher auf einer Stufe; auch in der Brauchbarkeit der Regeln annähernd, nur ist Joynes vollständiger, ich möchte sagen, wissenschaftlicher, Ball knapper und übersichtlicher. Die Anordnung des Stoffes ist in beiden Büchern zu loben, das Verb findet genügende Beachtung (nur der Konjunktiv kommt bei Ball gar zu kurz), und der Übergang vom leichteren zum schwereren ist wohl

eingehalten. Nur inbezug auf die Beispiele verdient das erstgenannte Buch (dessen Autor Wesselhöfts bewährte Beihilfe gewann) entschieden den Vortzug. Aus zwei Gründen: Erstens bietet es in reichem Masse Konversationsmaterial, das bei Ball ganz fehlt; zweitens sind seine Übungen meist mit Geschmack, mindestens aber neutral, zusammengestellt, während Balls Sätze in sehr vielen Fällen die bedauerlichste Steifheit zeigen und hie und da sogar vom Standpunkte der Sprachrichtigkeit nicht einwandfrei sind (vgl. z. B. S. 17, Vater arbeitete gestern sehr und heute schonen wir seiner; S. 83, er rannte nach uns; S. 11, Warst du gestern nicht warm in der Schule?). — In den Leseübungen versuchen beide Bücher der modernen Forderung nach zusammenhängenden Lesestücken statt abgerissener Sätze dadurch Rechnung zu tragen, dass da und dort ein paar Sätze (selten ein ganzer Absatz) in Sinneszusammenhang stehen — etwa eine kleine Erzählung, oft auch nur einen Teil einer solchen, bilden. Aber mit wenigen Ausnahmen sind wir da von wirklichen „Lesestücken“ (wie sie viele moderne Grammatiken in Europa, z. B. Harcourt's „German for Beginners“) enthalten, noch weit entfernt — so weit, dass ich das andere Extrem, die vollständige Teilung in unzusammenhängende Sätze, noch als das kleinere Übel betrachte.

Noch ein Gegensatz zwischen den beiden Büchern: Joynes stellt die Aussprache in klarer, eingehender, korrekter Weise dar. Ball steht offenbar auf dem (unanhaltbaren) Standpunkt, dass theoretische Ausspracheangabe wenig Zweck habe; dann aber wäre es besser gewesen, er hätte S. 3 und 4 überhaupt weggelassen, denn die enthalten vieles, was positiv falsch ist (z. B. „ch, after a, o, u roughen h in hard; elsewhere, in he!“). Sehr erfreulich ist, dass Ball die Quantität bezeichnet, wo es nötig scheint, wobei er allerdings, allen orthopädischen Autoritäten zum Trotz, nach norddeutschem Dialekt Gläs, Täg, mäg u. s. w. schreibt.

Ausstattung, Druck und Korrektur sind in beiden Büchern vorzüglich; ein Versuch mit Joynes in Colleges, mit Ball in High Schools würde sicher nicht bereut werden, denn bedeutet auch keines der beiden einen Fortschritt im modernsprachlichen Unterricht, so sind es doch gute, brauchbare Bücher.

University of Wisconsin.

Eduard Prokosch.

**Das Fähnlein der sieben Aufrechten.** Novelle von Gottfried Keller. Edited with notes and a vocabulary by W. G. Howard and A. M. Sturtevant. Boston, D. C. Heath & Co., 1907. 170 pp. Price, 40 cents.

Der erste Eindruck, den der kleine Text macht, ist allerdings kein günstiger, denn schon auf dem Einband springt einem ein haarsträubender Druckfehler in die Augen: Keller's! Schon der Umstand aber, dass er sich auf dem Deckel befindet, bringt die Buchbinderei in Verdacht, als die Herren Herausgeber, eine Vermutung, die durch ein sehr sauberes Stück Arbeit zwischen den Deckeln bestätigt wird. Ausser ein paar gebrochenen Lettern (S. 56, Ende von Z. 6, 7, 25, 26) und einem umgekehrten u (S. 96, Z. 25, „Thurganerin“) sind mir keine weiteren Druckfehler aufgefallen.

Die Abkürzung des Textes ist durch Auslassung längerer Reden bewirkt worden, wodurch der Einheitlichkeit kein Abbruch geschieht. Die Einleitung und die Anmerkungen sind knapp gehalten, bieten jedoch in der Regel voll auf das Nötige. Zu dem technisch gebrauchten „Meisterstück“ (S. 19, Z. 26) und zu „vor“, in dem Ausdruck „so will ich, .... auch vor vier Wochen wieder mit dir fahren“ (S. 41, Z. 3), wären Anmerkungen angebracht gewesen.

Mit dem Vokabular bin ich am wenigsten zufrieden. Der Apparat zur Vereinfachung der anzugebenden Formen (vgl. die Anweisungen, S. 99) ist für den, der ihn versteht, ganz gut und schön; ich bin aber überzeugt, dass der Schüler im 2. oder 3. Jahr, für den das Buch doch berechnet ist, nicht viel damit anfangen kann. Dem Schüler müsste ferner durch Bezeichnung der langen Vokale wie auch durch Silbenakzente einige Hilfe in der Aussprache geboten werden. Besonders das Fremdwort, oder das Wort, das er als Fremdwort empfindet, macht dem Studenten Schwierigkeiten. Er schwankt gewöhnlich in solchem Fall zwischen dem Einfluss der Muttersprache einerseits und dem Bewusstsein anderseits, dass die meisten Fremdwörter die letzte Silbe betonen. Was soll er nun ohne weitere Fingerzeige bei „Basta“, „Aristokratie“, „Unterinstruktor“, „Feldmarschall“ und „Hauptartikel“ machen? Oder wie soll er sich bei den langen Zusammensetzungen zurechtfinden, die er bei Keller so häufig antrifft, wie „Familienverdriesslichkeiten“ und „Scharfschützenrekrut“, um die nächstliegen-

den herauszugreifen? Oder, wenn er weiss, dass es ei'-gen, ei'-gentlich und Ei'-gentum heisst, warum soll er nicht auch ei'-gentümlich sagen?

Noch einleuchtender ist die Notwendigkeit einer Bezeichnung der Silbenlängen. Nicht nur den Schülern, auch manchem Lehrer, mancher Lehrerin an kleiner Schule, wo es an Gelegenheit zur mündlichen Übung in der Sprache ausserhalb der Klasse gänzlich fehlt, müsste eine solche Stütze sehr willkommen sein. Und doch geben sich die allermeisten unserer Textherausgeber diese kleine Mühe nicht.

Sonst ist vorliegendes Bändchen der Aufmerksamkeit unserer Lehrer sehr zu empfehlen, und diese kernige Novelle von einem der glücklichsten deutschen Erzähler der Neuzeit reicht sich der stattlichen Heath-Serie als eine vorzügliche Nummer ein.

**Meister Martin der Käfner und seine Gesellen.** Erzählung von E. T. A. Hoffmann. Edited with introduction and notes by Robert Herndon Fife, Jr., Professor in Wesleyan University. New York, Henry Holt & Co., 1907. 132 pp.

Auch Professor Fife hat seinen ungleich schwierigeren Text für den College-Studenten im 2., oder den High School-Schüler im 3. Jahre des deutschen Unterrichts bestimmt (vgl. S. IV), und er bietet schon gar kein Vokabular. Für mein Teil möchte ich dies Bändchen mit meiner gegenwärtigen Freshman-Klasse nicht vornehmen, und diese ist keineswegs schlecht. Sie besteht aus etwa 30 jungen Leuten, die samt und sonders ihre zwei Jahre High School-Deutsch hinter sich haben, sich also gerade auf der obenerwähnten Stufe befinden. Sie würden die Lektüre schon bewältigen, doch mit einem solchen Aufwand von Mühe im Verhältnis zu ihrem Fortschritt, dass die Frische des Interesses, die sie jetzt zeigen und die sie etwa dem obenbesprochenen Text entgegenbrächten, wenigstens zur Hälfte verschwinden würde.

Und damit will ich nichts gegen die Novelle als solche gesagt haben. Im Gegenteil, ich halte sie für vorzüglich. Auch diese Ausgabe ist sehr gewissenhaft besorgt worden. Die 37 Seiten lange, mit reichhaltiger Bibliographie versehene Einleitung ist streng wissenschaftlich gehalten, und dabei in einem Englisch verfasst, das einem Freude macht. Ich kenne keinen Aufsatz von gleicher Länge, an der Hand dessen der

angehende Literaturhistoriker sich über Hoffmann gründlicher und zugleich angenehmer orientieren könnte. Mein Einwand dagegen ist eben der, — das Ganze ist für den angeblichen Zweck viel zu — gelehrt! Schon vor 20 Jahren schrieb Rudolf Hildebrand im 3. Vorwort zu seinem epochemachenden Werke "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" (Leipzig, 10. Aufl., 1906): „Jetzt macht das Ganze den Eindruck, dass man beim höheren Unterricht, auf Gymnasien wie Realgymnasien und selbst auf höheren Töchterschulen, bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt und nur vom Zug der Zeit mitgetrieben, das als Ziel nimmt, dass es da gelte, kleine Gelehrte zu bilden, nicht — Menschen; .... Lasse man die Gelehrsamkeit der Universität, die wahrlich für ihre schwere Arbeit nichts nötiger braucht, als gesunde, ganze Menschen, wie unsere Zeit überhaupt, und diese müssen ihr die Gymnasien liefern.“

Sehr richtig. Für die Bedürfnisse einer vorgerückteren Klasse in College oder Universität, die die Geschichte der Literatur an der Hand der Literatur selber studiert und die mit den Erzeugnissen der jüngeren Romantik schon Fühlung gewonnen hat oder gewinnen will, ist vorliegendes Bändchen trefflich geeignet. Für Elementarklassen aber, die vor allem sprachlich weiter ausgebildet werden müssen, ist es entschieden zu technisch gehalten, trotz des reinmenschlichen Interesses, das die schöne Erzählung jedem gefühlvollen Leser abnötigt, und trotz der grossen Wichtigkeit derselben vom literar-historischen Standpunkt aus.

Die Ausstattung des Bändchens macht einen durchaus sauberen Eindruck. Der Druck ist gross und schön und die Anmerkungen sehr übersichtlich. Bei einmaliger Lektüre sind mir folgende Versehen aufgestossen: Werther für Werther (VIII, 2), Khün für Kühn (XIII, 14), Kufner für Küfner (XXV, Überschrift zu Abschnitt 3), Meisergesang für Meistersgesang (XXXVII, 1), geschehe für geschähe (3, 9), und es fehlen zwei Kommas (26, in der Kapitelüberschrift, und 27, 6).

Die Anmerkungen weisen gelegentliche Schwächen auf. Die Übersetzung „Bruderherz = „old man““ scheint mir schon etwas bedenklich, „warp“ ist kaum eine glückliche Wiedergabe von „sich verziehen“, wenn es sich um die Saiten eines musikalischen Instruments

handelt, und aus der Anmerkung zu dem verstärkten Imperativ „ja dein Meisterstück fertige und dann gibts Hochzeit“ (89, 14) bin ich gar nicht klug geworden. Sie lautet (126, 32): „fertige, the object of a verb of commanding understood. ‘See to it that your masterpiece, etc., is finished’“!

University of Wisconsin.

S. H. Goodnight.

"Indian Stories, Retold from St. Nicholas." Century Company, New York.

There is a peculiar charm for all young Americans in stories recounting the bravery, the strange customs, the rites and sports of the Red men. The fascination which these tales of the primitive inhabitants of our country possess for the young is an important factor in our first history lessons; because that which thrills and interests at first can afterwards be made a means of imparting the real spirit of the times they depict.

Such a collection of Indian stories is this first of a series of historic tales retold from St. Nicholas. They consist principally of legends which the Indians tell their own children concerning primitive man, and of narratives and descriptions of the life which the young Indians lead, their spirit of adventure, their sports and games. They form no connected history and are written in a vein entirely friendly to the race which is now all but exterminated. The blood-curdling tales of slaughter and butchery, such as our school-histories contain, are, of course, lacking, a fact which, it must be confessed, does not at all detract from the merits of the book, but rather heightens its value as literature for the young.

"Our Holidays; Their Meaning and Spirit." Retold from St. Nicholas. Century Co., New York.

This is another of the series of historic tales and includes stories and anecdotes pertaining to our national holidays and biographical sketches of our great poets and presidents. It forms a handy volume for one who wishes to inform himself upon the origin and meaning of our legal holidays and other anniversaries that every patriotic American should commemorate. Their style is especially adapted to juvenile readers, and the contents such as will readily appeal to and interest boys and girls of our upper grades.

Teachers will find sufficient material in the book to read or retell to their classes on certain holidays, but hardly enough nor of the right kind on certain other holidays. Thus, the description of St. Valentine's Day is not suitable for school children, and Memorial Day and Arbor Day have too little matter devoted to them. The description of how Christmas is observed in the different parts of Uncle Sam's possessions is, on the other hand, quite full and cannot fail to interest the little ones; while the short article on the rights and duties of citizens is instructive and suggestive in many ways for the class in civics.

These books are printed in large type on heavy paper and appropriately illustrated.

C. B. S.

**D e u t s c h e s K i n d e r l i e d e r - b u c h .** Herausgegeben von Adelheid Wette und Engelbert Humperdinck. 3. bis 5. Tau-

send. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. Preis M. 4.00.

Dem feinsinnigen Geschwisterpaar verdanken wir in diesem Kinderliederbuch eine sowohl in textlicher als in musikalischer Hinsicht mustergültige Sammlung der deutschen Kinderlieder, die wegen ihrer Innigkeit und Einfachheit jedem Deutschen ans Herz gewachsen sind. Wir finden unter ihnen die Melodien und Lieder, mit denen uns die Mutter auf ihrem Schosse in Schlummer sang, die Lieder, die unsere Spiele begleiteten, sowie alle die, die zum eisernen Bestande im deutschen Hause und Familienleben gehören. Die Ausstattung des Buches ist geschmackvoll. Die Sammlung sollte auf dem Weihnachtstische in jedem deutschen Hause eine willkommene Gabe sein. Den Lehrern des Deutschen bietet sie gleichfalls eine grosse Fülle von Material zum Gebrauch im Unterricht.

M. G.

### III. Eingesandte Bücher.

Aus dem Verlage von Quelle Holz, Professor an der Universität Leipzig. 1907. Preis M. 1.25.  
**& Meyer in Leipzig:**

**Wissenschaft und Bildung.** Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre. 1. Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache. Vorträge und Aufsätze von Friedrich Kluge, Prof. an der Universität Freiburg i. B. 1907. Preis M. 1.25.—6. Der Sagenkreis der Nibelungen. Von Georg

Aus der antiken Geisteswelt. Ein Ergänzungsbuch für den Unterricht an Realanstalten. Von Dr. Karl Knabe, Direktor der Oberrealschule zu Marburg a. d. Lahn. 1906. Preis M. 1.60.

Anleitung zum Aufsatzbilden. Lehrplan und Anschauungsbeispiele von Dr. A. Bargmann, Schuldirektor in Meissen. Mit einem Bilderanhang. 1907. Preis M. 3.40.

